

**RELIGIEONDERRIG-EN-LEER IN DIE KONTEKS VAN
SOSIAAL KONSTRUKTIEWE KURRIKULUMTEORIE**

INTREEREDE: PROF CORNELIA ROUX MAART 2007



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY

RELIGIEONDERRIG-EN-LEER
IN DIE KONTEKS VAN
SOSIAAL KONSTRUKTIEWE KURRIKULUMTEORIE

Cornelia Roux

Maart 2007

*Religieonderrig-en-leer in die konteks van sosiaal
konstruktiewe kurrikulumteorie*

Intreerede gelewer op 13 Maart 2007

Prof CD Roux

Departement Kurrikulumstudie

Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch

Redakteur: Mattie van der Merwe

Uitleg: Heloïse Davis

Foto: Stellenbosch Sentrum vir Fotografiese Dienste

Druk: Africa Digital Printing Services

ISBN: 0-7972-1166-7

AANGAANDE DIE SKRYWER



Cornelia (Jordaan) Roux is in King William's Town gebore en het as 'n pastoriekind saam geswerf na Tarkastad, Bethlehem en later na Pretoria, waar sy in 1968 aan die Afrikaanse Hoër Meisieskool matrikuleer. Op sportgebied verteenwoordig sy Noord-Transvaal en later Wes-Transvaal op verskeie interprovinsiale hokkietoernooie.

Sy verwerf die BA-graad aan die Potchefstroomse Universiteit, waar sy ook lid van die *Alabama Studentegeselskap* was. In 1972 word sy student op Stellenbosch waar sy die volgende kwalifikasies verwerf: SOD (1972); BA Honneurs [Bybelkunde] (1979); MA [*cum laude*] (1983) met as tesisonderwerp *Perspektiewe op aspekte van Afrikaanse Kinderbybels*, wat wye openbare bespreking ontlok het. In 1989 ontvang sy die DPhil-graad aan die US met die proefskrif *Woordbediening aan die kind: 'n Hermeneutiese verantwoording*, wat die aard van Christelike prediking en kinders se verstaansbegrip deur middel van 'n toegepaste hermeneutiese model ondersoek.

Cornelia het onderwys-ervaring opgedoen aan Eben Dönges Hoërskool en Paul Roos Gimnasium. In 1988 stig sy die *Kindergodsdiensburo* op Stellenbosch wat vanuit toegepaste navorsing landwyd opleiding en leerstof aanbied, veral aan kerkgenootskappe en onderwysomgewings. Vanaf 1978 is sy vir verskillende tydperke betrokke as deeltydse dosent aan die Fakulteit Opvoedkunde, Stellenbosch, waarna sy in 1992 permanent aangestel word as lektor. Sy word daarna telkens in persoonlike hoedanigheid bevorder tot onderskeidelik senior lektor (1997), medeprofessor (2003) en professor (2006).

In 1993 inisieer sy die eerste multireligieuse onderwysbenadering vir onderwysersopleiding aan 'n Afrikaanse, residensiële Universiteit. Sy is die outeur van vyf akademiese boeke, nege boekhoofstukke, meestal in internasionale akademiese publikasies, vier-en-twintig publikasies in nasionale en internasionale vaktydskrifte, een-en-twintig projekverslae en nege nasionale en internasionale kongresspublikasies. Hierbenewens is sy ook die outeur of mede-outeur van nege boeke en meer as veertig publikasies vir die breë publiek. Sy is deur die Nasionale Navorsingstigting as 'n gevestigde navorser gegradeer, terwyl sy in 2002 die Rektor se Toekenning vir Voortreflike Onderrig ontvang het en in 2005 die Rektor se Toekenning vir Voortreflike Navorsing.

Sy het as uitgenooide navorser en gasdosent opgetree aan die Universiteite van Birmingham en Warwick in Engeland asook aan die Universiteit van Hamburg in Duitsland. Sy is 'n genoot van die *Farmington Institute for Christian Education* aan die Universiteit van Oxford en DV vanaf Oktober 2007, 'n gasdosent en navorser aan die Katolieke Universiteit van Leuven. Sy dien verder op die redaksie van twee internasionale vaktydskrifte.

Op nasionale vlak speel sy 'n rol in verskeie vakgerigte komitees, o.a. as lid van die *Nasionale Standaardekomitee (Multireligie-onderwys, SAQA)* en was lid van 'n nasionale taakspan van die Departement van Onderwys rakende *Menseregte en Waardes in die Onderwys*. Sy het ook Hoër Onderwysinstellings verteenwoordig op die *Verwysingsgroep vir Religiestudie* van die Nasionale Departement van Onderwys.

Sy is tans die leier van 'n omvattende internasionale navorsingsprojek getiteld *Understanding human rights through different belief systems: intercultural and interreligious dialogue*, wat die universiteite van KwaZulu Natal, Weskaap en Witwatersrand benewens die Universiteit van Utrecht, Nederland, insluit.

Cornelia is getroud met Justus en hulle het drie kinders, Ruzanne, Christelle en Justus.

RELIGIEONDERRIG-EN-LEER IN DIE KONTEKS VAN SOSIAAL KONSTRUKTIEWE KURRIKULUMTEORIE

INLEIDING

Religieonderrig-en-leer as wetenskapsterrein het in die Onderwysomgewings die afgelope vyftien jaar dramatiese veranderinge ondergaan – veral in onderwysersopleiding in Hoër Onderwys. Die sosiale konteks van die wêreld het ook die afgelope paar jaar verander waar konflik sonder meer deur sosiale, fundamenteel en fundamentalisties politieke en religieuse omgewings beïnvloed word. Dit is ook bekend dat religie as fenomeen deur die eeue kontroversieel en debatteerbaar was en in die toekoms moontlik niks minder sal wees nie.

In die lig van die debatte en verwikkelinge rakende religie, en die impak van religieuse en kulturele diversiteit en menseregte in onderwysverband wêreldwyd, en in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks in die besonder, is dit noodsaaklik om in teoretiese en praktiese omskrywings te verduidelik wat tot hierdie veranderinge en akademiese debatte aanleiding gegee het. Ek wil aan die volgende invloedsfere in religieonderrig-en-leer aandag gee:

- Hermeneutiek en religieonderrig-en-leer;
- Sosiaal konstruktiewe kurrikulumteorie as praxis¹ en
- Navorsing, religieonderrig-en-leer.

HERMENEUTIEK EN RELIGIEONDERRIG-EN-LEER

Volgens die Griekse mitologie en godedom was dit *Hermes*, die vlerkvoetige boodskappergod van die antieke Grieke wat taal en skrif na die mens op die aarde gebring het. Dit is van hierdie religieuse mite dat die woord *hermeneutiek* afgelei is. Hermeneutiek is 'n wye diskoers met verskillende benaderinge wat geassosieer word met filosowe soos Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger en Hans-Georg Gadamer. Hermeneutiek word ook omskryf as *die kuns van verstaan* en stel 'n proses voor om die etimologie (ontstaansgeskiedenis) van taal, teks, of konteks verstaanbaar en begryplik te maak. Dit wat vreemd was, word interpreteerbaar en relevant gemaak vir die huidige situasie of omgewing. Hermeneutiek is dus nie slegs 'n interpretasiemetode wat gebruik word nie, maar ook 'n ondersoek na die *verstaansbegrip*. Hermeneutiek is oorspronklik toegepas in die interpretasie van religieuse tekste of geskrifte om die tekste vir die leser of die

interpreteerder daarvan verstaanbaar te maak. Hermeneutiese raamwerke en interpretasietodes van tradisionele religieuse tekste is later ook ontwikkel om tekste of religieuse geskrifte vir kinders te ontsluit met inagneming van hulle religieuse begrippe op 'n gegewe religieuse ontwikkelingsstadium (Roux, 1989; 1994a).

Hermeneutiek het in die konteks van sekularisasie, globalisering, diversiteit en inklusiwiteit in die laaste dekades ook binne religieonderrig-en-leer as 'n relevante dissipline ontwikkel. Dit word al hoe meer noodsaaklik om die gaping tussen religieuse tradisies en die sosiale konstruksie van kontemporêre gemeenskappe te oorbrug. In die lig hiervan kan mens dus argumenteer dat hermeneutiek die gaping tussen religieuse tradisies en sosiale konstruksie, soos reeds vermeld, kan oorbrug. Alhoewel hermeneutiek tradisioneel as die kuns van verstaan (Gadamer, 1975; Roux, 1989) gedefinieer kan word, skep religieonderrig-en-leer 'n ideale ruimte om hermeneuties met die inhoud van hierdie vakdissipline om te gaan, ten einde die sosiaal konstruktiewe kurrikulumteorie verder te ontwikkel. Intrareligieuse² en interreligieuse³ dialoog⁴ en verstaansbegrippe binne skoolverband is reeds deel van internasionale en plaaslike debatte en diskoerse. Relevante navorsing, beleidstukke en sosiale konstruksie binne skoolverband noop opvoedkundiges om ook binne 'n hermeneutiese raamwerk hierdie debatte te voer en om hermeneutiese beginsels, soos kontekstualisering, interpretasie en relevansie, in die ontwerp van kurrikula as grondslag te lê.

Die vraag is: Watter vraagstukke kan hermeneutiek ondersoek indien daar vanuit 'n multireligieuse verwysingsraamwerk na religieonderrig-en-leer gekyk word? Lombaerts en Pollefeyt (2004) beklemtoon die raakpunte tussen religieonderrig-en-leer en hermeneutiek in hulle boek *Hermeneutics and Religious Education*. Hulle daag tradisionele hermeneutici in teologie uit om hermeneutiek as ondersoeksterrein te verbreed en van die invloede en belangrikheid van onderwysomgewings in die veld van hermeneutiek, kennis te neem. Die argument kan verder gevoer word deur te stel dat hermeneutiek in religieonderrig-en-leer vanuit sosiaal konstruktivisme ook relevante diskoerse vir hermeneutiese debatte in teologie en/of religie-kunde van enige teologie en/of religie kan verskaf.

Ten einde die debatte oor hermeneutiek en religie-

onderrig-en-leer te verstaan, is dit noodsaaklik om kortliks 'n teoretiese begroning vir hierdie debatte te gee, aangesien daar van die standpunt uitgegaan word dat hermeneutiek en sosiaal konstruktiewe kurrikulumteorie baie in gemeen het. In beide gevalle word die konteks, die omgewing, die leser en/of die interpreteerder van die teks en/of die inhoud in verhouding met mekaar geplaas om verstaansbegrippe te verbeter.

Ek het reeds in 1989 in 'n voorgestelde hermeneutiese raamwerk van teksinterpretasie van religieuse geskrifte vir kinders aanklank gevind by die interpretasie van teks en die historiese soos deur die Duitse filosoof Hans-Georg Gadamer in sy werk *Truth and Method* (1975) uiteengesit is. Vir Gadamer (1975:263) is hermeneutiek nie slegs die metode van interpretasie en begrip nie, maar 'n poging om die omstandighede waarin begrip moet of kan plaasvind, te omskryf en te probeer verklaar. Volgens Gadamer (1975:358) kan onderlinge vooroordele en wanpersepsies interpretasies beïnvloed en is begrip van die ander altyd 'n interpretasie. Om mekaar te verstaan is dus nie 'n noodwendige gegewe nie: voordat enige verdere dialoog en begrip van die ander moontlik is, moet mense hulself eers verstaan. Hierdie argument van Gadamer word bevraagteken aangesien dialoog in religieonderrig-en-leer 'n instrument is wat gebruik kan word om jouself beter te leer ken en te begryp. In die proses om jouself beter te leer ken en jou optredes en persepsies te begryp, poog jy om ander mense te verstaan soos hulle hulself verstaan. In die proses kan *empatie* ervaar word – deur jouself in die ander se skoene te plaas (Cornille, 2005; Du Preez, 2006). Selfkennis is nie 'n voorwaarde vir dialoog nie, maar 'n moontlike uitkoms van dialoog.

*You can never judge another person
until you have walked a mile
in his or her moccasins*

(Indiaanse Wysheidsgesegde)

Begrip is altyd 'n interpretatiewe proses en 'n mens se eie prekonsepsies en vooroordele beïnvloed hierdie interpretasies. Die kuns van verstaan lê daarin dat die objek of die andersheid van die teks (in hierdie geval [multi]religieuse inhoud) tot ons moet spreek om begrip te bewerkstellig. Begrip van die ander, is dus 'n produktiewe proses, en daarom kan interpretasies en persepsies van individue, gedurig fluktueer. Gadamer het verder in sy werk een probleem geïdentifiseer wat ook van toepassing is vir religieonderrig-en-leer en die interpretasie van teks en historiese feite. Die probleem is: Hoe onderskei mens tussen werklike vooroordele of

misverstande en valse vooroordele? Gadamer stel voor dat mens 'n bewustheid moet ontwikkel, wat die gewete van jou eie vooroordele kan isoleer, sodat jy die ander op meriete kan beoordeel. Hermeneutiek ontwikkel dus gedurig en aandag word herlei weg van die begrip van die ware inhoud van die teks of historiese gebeure, na die begrip van die intensies (Warnke, 1987:9).

Lundin en andere (1985:110) se kritiek op Gadamer se teorie is dat hy geen ruimte laat vir hermeneutiese beginsels wat kan help om, wat 'n verantwoordelike interpretasie is, te beskryf nie. Hulle argumenteer dat die geïnterpreteerde aktiwiteite uitgeleef behoort te word sonder dat vrae gevra moet word oor die geldigheid, norme of waarheid daarvan. Lundin en andere baseer hulle benadering tot hierdie hermeneutiese teorie op die filosofie van aksie in plaas van taal. Hermeneutiek gaan dus nie noodwendig altyd oor die taal wat oorgedra moet word nie, maar oor die interpretasie van die aksie, met ander woorde hoe teks/inhoud/verbande deur die outeurs en die lesers geïnterpreteer word en dan toegepas moet word. Hierdie argument het 'n direkte invloed op die hantering van religieonderrig-en-leer binne 'n sosiale konstruksie soos 'n diverse onderwysomgewing, lesingsaal en/of klaskamer. Studente en onderwysers is gedurig interaktief met die inhoud en teks wat hulle interpreteer vanuit hulle eie en ander se beskouings besig. Die aksie (praxis) wat hulle in die onderrig- en leeromgewing toepas op watter wyse ook al, word dan die direkte uitvloeisel van 'n hermeneutiese oefening.

Hermeneutiek het ook 'n opvoedkundige taak (Gadamer, 1975), naamlik om die waarheid te ontbloot en standpunt in te neem sodat die gehoor (in hierdie geval die student) dit kan verstaan en daarvan kan leer. Hermeneutiek in 'n diverse omgewing is myns insiens die ontdekking van verskillende (diversere) individue se waarhede. Dit beteken hoe ons van mekaar oor die waarhede verskil of ooreenkom, asook hoe ons spesifieke waarheid mekaar se waarhede aanvul. Dit is nie die ontbloting van die waarhede van die verskillende individue nie, maar 'n erkenning dat waarhede *relatief* is. Die erkenning van die relatiwiteit van waarhede kan ook as waardevolle voorwaarde dien vir dialoog in 'n diverse omgewing.

In religieonderrig-en-leer word diversiteit in ag geneem en dialoog behoort dan hier die kernaspek te wees. Die dosent moet aan die student die moontlikhede stel om die andersheid te begryp en te interpreteer en sodoende sy/haar vooroordele probeer verander na 'n ryker en meer ontwikkelde begrip van die ander se kwessies en vrae. Konsepte vanuit die student

se eie religieuse begrippe moet probeer omskep word na verstaansmoontlikhede van eers jou eie en dan die sogenaamde vreemde religieuse inhoude. Hierdie hermeneutiese ingesteldheid van dosente en studente het daarom ook 'n direkte invloed op religieuse omgewings buite die formele onderwysverband en in die breë samelewing waarbinne die onderwysgemeenskap funksioneer.

Religieuse geletterdheid

'n Uitvloeisel van hierdie *aksie-hermeneutiek*, en 'n belangrike komponent van religieonderrig-en-leer, is die ontwikkeling van *religieuse geletterdheid*. Religieuse geletterdheid word ook ondervang deur twee komponente, naamlik die hermeneutiese en die kommunikatiewe (Roebben, 2004:204). Religieuse geletterdheid kan omskryf word as die vermoë om 'n selfidentifikasie te ontwikkel (die eie) en om met begrip met of oor wêreldmeninge (die ander) te kommunikeer. Die hermeneutiek moet sin van die inhoud maak en die wisselwerking tussen die verlede en die huidige verstaansbegrip verduidelik. Die kommunikatiewe moet uiteindelik dialoog word, waar ek my kritiese ingesteldheid binne 'n spesifieke konteks plaas, byvoorbeeld hoe ek myself uitdruk, hoe ek die gebeure of konteks analiseer, en of ek krities teenoor die diversiteit van religieë, wêreldmeninge en globalisering se invloed op my direkte religieuse, sosiale en bestaansomgewing staan.

Die vraag is egter: Bied religieonderrig-en-leer aan die student 'n veilige omgewing om hierdie kernvraagstukke te kan vra en in dialoog met ander te tree? Met hermeneutiese leer kan die proses, om oorspronklike vrae te verduidelik en inligting te genereer, gebruik word om jou eie kennis te verbreed. In religieuse geletterdheid leer jy die prosesse van 'n religieuse gewete aan sodat jy aan die diskoerse van die religieuse en sosiale omgewing met begrip kan deelneem. Die onderwysstudent moet dus kan interpreteer, konstrueer, dekonstrueer⁵ en rekonstrueer om nuwe inhoude van ou inhoude te skep en dit verstaanbaar te maak. Religieuse geletterdheid behoort die student in staat te stel om die omgewing van die teks of inhoud te interpreteer en relevant te maak vir die sosiale konstruk van die diverse sosiale omgewing. Die sosiale en veranderende omgewings is 'n lewende meganisme en die konstruk verander gedurig. Religieonderrig-en-leer neem dus ook 'n interpretatiewe rol aan om die basiese elemente en ervaring van die sosiale konstruk en veranderde omgewing te interpreteer en vir die betrokke rolspelers te ontsluit.

Dialoog tussen verskillende religieë en in ekumeniese omgewings moet byvoorbeeld ook vanuit die perspektief van religieonderrig-en-leer uitgedaag word. Dialoog oor inklusiwiteit, diversiteit en eksklusiwiteit word in religieonderrig-en-leer gevoer en teologiese navorsing behoort ook eksplisiet van navorsing binne religieonderrig-en-leer kennis te neem ten einde die hermeneutiese vraagstukke rakende verskillende begrippe van die sosiale konstruk te debatteer en te verstaan. Die vraag kan gevra word of teologiese navorsing oor byvoorbeeld "*interkulturele hermeneutiek*" (teks-hermeneutiek in een religie) soos deur Jonker beskryf (2006), nie ook kennis behoort te neem van pedagogiese navorsing en die perspektiewe van *aksie-hermeneutiek* (inhoudsinterpretasie) nie. Die motivering is dat die sosiale konstruk waarmee 'n spesifieke teologiese of religieuse omgewing in aanraking kom, nie net divers is binne een religieuse omgewing nie, maar deel is van 'n groter, diverse, religieuse samelewing. Die kuns van religieuse geletterdheid is dat onderwysstudente en onderwysers hierdie geletterdheid ook aan die skoolgemeenskap en breë samelewing kan oordra.

SOSIAAL KONSTRUKTIEWE KURRIKULUMTEORIE AS PRAXIS

In haar werk *Curriculum in Context* (1990) argumenteer Catherine Cornbleth dat die kontekstuele dinamiek en die sosiaal gestruktureerde verhoudinge belangrik is vir kurrikulumontwikkeling. Die spesifieke sosiale konteks waarin kurrikulumkennis gerekonstrueer word is volgens Grundy (1987:7) belangrik en verteenwoordig ook die beginsel waarop die kurrikulum gekonstrueer word. Dit beteken dat verskillende rolspelers in hierdie sosiale konstruk nie alleen in samewerking met die omgewing moet wees nie maar ook 'n duidelike begrip van die omgewing moet hê (Du Preez, 2005:35, 41; Ferguson & Roux, 2003a; 2003b). Kurrikulum is ook praktyk, wat beteken dat alle deelnemers aan die kurrikulum as subjekte en nie as objekte hanteer moet word nie. Die regte en status van die deelnemers aan die kurrikulumpraktyk het daarom 'n direkte invloed op die besluitnemingsprosesse, die doel, die inhoude en die aanbiedingstrategieë.

Religieonderrig-en-leer word, behalwe vanuit die aksie-hermeneutiese beginsel, ook vanuit 'n sosiaal konstruktiewe kurrikulumteorie bedryf. Die impak en die invloed van die sosiale omgewing vir die ontwikkeling van kurrikulumteorieë en strategieë noodsaak akademië in hierdie studieveld om *gekonstrueerde*, intrinsieke, religieuse kennis te *dekonstrueer* om die verband tussen

die interpretasie en betekenis van die kennis of inhoud (hermeneutiek) te *rekonstrueer* (binne die sosiale konstruk) om sodoende diversiteit en inklusiwiteit binne die kompleksiteit van die sosiale onderwysomgewing te probeer verstaan.

Religieonderrig-en-leer bedryf daarom *praxis* as uitgangspunt. Praxis is die kritiese aksies en besluite deur die verantwoordelike individue (dosent, student-onderwyser of onderwyser), wat die aksies op die basis van interpretasie of die bedoeling van 'n situasie moet neem. 'n Deeglike begrip van die situasie is nodig en hierdie begrip moet deur debatte verder gevoer word, sodat die situasie nog duideliker verstaan kan word. Praxis is 'n kritiese aksie waar retrospeksie gedurig plaasvind om die toekomstige aksie te vorm of te beïnvloed (Grundy, 1987).

Om praxis binne die kurrikulum toe te pas word 'n hermeneutiese interpretasie as 'n fundamentele uitgangspunt gebruik. Praxis veronderstel sekere beginsels vir die manier waarop mense met mekaar omgaan en stel dan die beginsels voor waarvolgens die gemeenskappe kan optree om sodoende 'n *redelike* (aanvaarbaar vir die meerderheid van die omgewing) samelewing te vorm. Hierdie optrede moet sin maak vir die hele gemeenskap, en in hierdie geval is die hele gemeenskap die onderwysgemeenskap. Dit is nie altyd moontlik om die doelwit te bereik waar alle individue goeie, aktiewe besluitnemers sal wees nie. Nietemin is dit belangrik om hierdie vaardighede te fasiliteer sodat gepoog kan word om 'n gemeenskaplike uitkoms te bereik. 'n Holistiese benadering in onderrig-en-leer lei tot effektiewe praxis. Die hibriediese karakter en die ontwikkeling van transformerende wêreldsieninge, religieuse en kulturele vorme beïnvloed ook hierdie sosiaal konstruktiewe kurrikulumprosesse. Die debatte oor religie en praxis is nie 'n akademiese oefening nie. Akademici wat gemoeid is met diversiteit en inklusiwiteit in religieonderrig-en-leer is bewus van hierdie opkomende sosiale krag wat die religieuse kurrikula direk beïnvloed (Jackson, 1997; 1999; Roux, 1999b; 2001; 2004; 2005a; Roux & Du Preez, 2006b). Hierdie beginsel word in religieonderrig-en-leer verder uitgebou waar studente, as mede-ontwerpers van die kurrikulum dialoog voer en begrip toon vir hulle eie en ander religieë. Studente assimileer hulle religieuse praxis en standpunte, en omring hulle eie lewensfilosofie met die sosiale konteks van die ander.

Implikasie van praxis op religieonderrig-en-leer

Globalisering, demokratisering en sekularisasie vereis dat daar nuut na religieonderrig-en-leer binne onder-

wysverband gekyk moet word. Die meeste demokratiese state funksioneer vanuit 'n humanistiese verwysingsraamwerk en bepaal die sosiale konstruk van die samelewing en die hantering van religieuse en kulturele diversiteit. Sekularisering het ook 'n sosiale impak op religieë en dit kan die gaping tussen persone, groeperinge, sosiale en onderwysomgewings vanuit die religieuse tradisie en die sosiale konteks vernou. Met die inagneming van die sekularisering van die samelewings en die bewustelike bevraagtekening van talle religieuse aksies en tradisies, moet hierdie debat ook binne religieonderrig-en-leer gevoer word. Alle persone binne onderwysomgewings is nie noodwendig religieus nie en die implikasies daarvan het 'n direkte invloed op kurrikulumontwikkeling vir religie in onderwysomgewings.

Ek is intens bewus van die paradigmatruif en transformasieprosesse wat studente-opleiding en praktiserende onderwysers in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel die afgelope paar jaar moes maak ten opsigte van die demokratisering en sekularisering van religie binne skoolverband. Die verpolitisering van religieonderrig-en-leer in Suid Afrikaanse skole en onderwysersopleiding in die vorige politieke bedelings, wat ondersteun was deur beleidstukke en kurrikuluminhoude vanuit 'n spesifieke religieuse konteks, was 'n miskiening van die diversiteit van denominasies en religieë binne die breë onderwys en spesifiek binne skoolverband. Hierdie verpolitisering het in die verlede 'n direkte invloed op die ontwikkeling van kurrikula en praxis gehad. Teenkanting en persepsies teen transformasie en die invloed van globalisering beïnvloed onderwysers, wat dan weer vanuit hulle eie religieuse filosofie beleidsdokumente moet kan interpreteer en implementeer. Dit is nie slegs binne religieonderrig-en-leer wat hierdie tendens voorkom nie, maar op alle terreine in onderwys waar transformasie moet plaasvind. In religieonderrig-en-leer is daar egter persoonlike, religieuse en spirituele dimensies wat die proses van transformasie en inklusiwiteit van verskillende religieë in die kurrikulum en praxis baie meer kompliseer (Roux, 2006a; 2007a).

Een van die bekendste opvoedkundige filosowe Paolo Freire (1994) wat ook die grootste impak op die vraag na geregtigheid en die rol van die onderwyser in sosiale konstruk die beste beskryf, word saamgevat in die volgende aanhaling:

One of our tasks as progressive educators, today and yesterday, is to use the past that influences the present. The past was not only a time of authoritarianism and imposed silence, but also a time that generated a culture of resistance as an answer to the violence of power.

In die lig van bogenoemde aanhaling en uiteensetting van religieonderrig-en-leer binne die internasionale politieke arena en akademiese lesingsale moet die volgende vrae onomwonde gestel word:

- Eerstens, in hoe 'n mate beïnvloed die sosiale omgewing (sosiale konstruk) onderwysersopleiding en skoolpraktyk vir religieonderrig-en-leer en word die student/leerder toegelaat om kritiese denke oor religieë en wêreldsieninge te ontwikkel?
- Tweedens, het die onderwysomgewing sosiale geregtigheid ten opsigte van religieonderrig-en-leer op alle sosiale en onderwysvlakke in die verlede gehandhaaf, en hoe kan religieuse diversiteit in onderwys bestuur word?

Indien die student of onderwyser 'n fundamentele en eng benadering ten opsigte van diversiteit in sosiale en religieuse omgewings, asook die invloede daarvan, openbaar en handhaaf, sal hierdie houdings en standpunte die hantering van skool-praxis onomwonde beïnvloed (Roux, 2001; 2004; Ferguson & Roux, 2003a; 2004; Roux & Du Preez, 2006b). John Hull, 'n doyen van multireligieonderrig-en-leer in Brittanje, waarsku teen die gevare van *religionisme* in onderwys. Volgens Hull (2000) word religionisme versterk deur die religieuse karakter van die onderwyser, wat met 'n versterkte konsep van die betrokke individu se religieuse geloofsoortuigings, fundamentalisties en meer religieus raak, wat 'n direkte invloed op die hantering van religieonderrig-en-leer en praxis in die klaskamer kan bewerkstellig (Roux, 1999a; 1999b).

Verdere eise word ook aan die realiteite binne die Suid-Afrikaanse konteks aan religieonderrig-en-leer gestel ten opsigte van diversiteit en inklusiwiteit. Indien inklusiwiteit in die sosiaal konstruktiewe kurrikulum 'n werklikheid is, word Afrikanisering van die kurrikulum vir religieonderrig-en-leer 'n volgende faset (Roux, 2005a; Roux & Du Preez, 2006b). Soos reeds vermeld, is respek vir diversiteit en 'n positiewe ingesteldheid teenoor inklusiwiteit 'n belangrike inhoudelike element van 'n sosiaal konstruktiewe kurrikulum. 'n Eksklusiewe kurrikulum reflekteer slegs die eie vanuit 'n spesifieke waardesisteem en/of verwysingsraamwerk. As voorbeeld kan 'n (Suid-) Afrikaniseerde kurrikulum (in die breedste begrip van 'n *Afrikaan* te wees) nie slegs inheemse kennis reflekteer sonder die insluiting van ander tradisionele religieuse kennis nie, soos byvoorbeeld Asiër, Oosterse of Westerse invloede deur die eeue op die (suid-) afrikanisering van die sosiale konstruk en religieë in Suid-Afrika. Belangrike perspektiewe op (Suid-) Afrosentriese waardes, waardeoriënterings en moraliteit word uit-

gesluit indien hierdie eng definisie aanvaar en gehandhaaf word. 'n Kurrikulum wat dus die sosiale konstruk ten volle wil verteenwoordig en inklusief wil wees teenoor alle verskillende religieë en wêreldsieninge, waardes en moraliteit, en ook diversiteit wil respekteer, moet die volle sosiale Afrika-dinamiek van die verskillende religieë, tradisies en wêreldsieninge insluit.

NAVORSINGSINISIATIEWE AAN DIE FAKULTEIT OPVOEDKUNDE IN RELIGIEONDERRIG-EN-LEER

Navorsing in religieonderrig-en-leer, wat deur my aan hierdie Departement geïnisieer is, was sedert 1993 hermeneuties georiënteerde, kontekstueel- en praktykgerigte ondersoeke. Die drie belangrike fasette van hermeneutiese beginsels vir die ontwerp van kurrikula, naamlik konteks, omgewing en interpreteerder van die inhoud, word in navorsingsontwerpe en projekte geïnkorporeer en ondersoek. Empiriese navorsing in religieonderrig-en-leer stel ook spesifieke eise aan die navorsers self ten opsigte van hul posisie as interne kenner⁶ (*insider*) en eksterne kenner (*outsider*) van die spesifieke religieuse omgewing en/of onderwerp (Jackson, 1997; McCutcheon, 1999; Roux, 2004). Die navorsers se posisie as interne of eksterne kenner van die religieuse, emosionele en spirituele aspekte behoort duidelik omskryf en van die navorsingsobjekte onderskei te word. Dit beteken dat die analyses en resultate ook kontekstualiseer is en dienoreenkomstig aanspraak op kontekstuele relevansie kan maak en daarom veralgemenings behoort uit te skakel. Die bewustelike konneksie tussen religie en/of kultuur en die navorsers word gebruik om die navorsingsterrein af te baken. Die navorsers se posisie en begrip van die verskillende religieë en sosiale kontekste dien dan ook as skakel vir die generering van situatiewe kennis.

Navorsing in religieonderrig-en-leer aan hierdie Departement konsentreer op die volgende fasette:

- Eerstens, om die ontvanger (leerder en/of student) van religieonderrig-en-leer se persepsies teenoor nuwe kurrikuluminhoude (teks) te bepaal;
- Tweedens, om die aanbieder (onderwyser en/of dosent) se interpretasie van geselekteerde inhoude en interaksies (fasiliteringstrategieë) met die leerder en/of student (interpreteerder) te bepaal en
- Derdens, om 'n kurrikulumbenadering tot onderrig en leer te eksploreer sodat die kontekstualisering van die kurrikulum-praxis in die onderwysomgewing bevorder kan word.

Die ontvanger van of medewerker in onderrig en leer

Die eerste navorsingsprojekte het op primêre en sekondêre onderwysomgewings (skole) gefokus en daarna is navorsing met studente in religieonderrig-en-leer op tersiêre vlak onderneem. Die motivering vir hierdie navorsing was hoofsaaklik om die religieuse persepsies van leerders binne skoolverband te bepaal voor 'n moontlike implementering van multireligieonderrig-en-leerprogramme in die Suid-Afrikaanse skoolonderwysstelsel. As gevolg van die feit dat religieuse onderrig reeds in Suid-Afrika verpolitiseer was, word kwessies insake religie nog steeds binne onderwysverband in die media en in verskeie publieke domeine bespreek. Mediaberiggewing het dus 'n platvorm geskep vir vrese en besware van religieuse instansies, onderwysomgewings en ouers nog voordat enige empiriese navorsing die werklike persepsies van die ontvangers van die leerstof ten opsigte van vooroordele, misverstande of selfs valse vooroordele kon bepaal. Gemeenskaplike waardes word normaalweg as *nie-onderhandelbare elemente* van 'n spesifieke religieuse tradisie of onderwysgemeenskap geïdentifiseer. Hierdie waardes word dan vanuit 'n spesifieke tradisie bewaar om die sogenaamde meerderheid van die skool of onderwysomgewing te akkommodeer sonder inagneming van die regte van minderheidsgroepe in die skoolomgewing.

Navorsing was dus eerstens toegespits op die *ontvanger* van onderrig-en-leer in omgewings waarin *begrip* geïnterpreteer moet word om vooroordele uit te wys en te ondersoek. Ondersoeke is geloods om te bepaal of studente en leerders se persepsies van religieuse konsepte, wat verskil van hul eie, enige bepalende invloed op onderrig-en-leer kan hê. Kinders (ontvangers) se eie religieuse persepsies is bepaal voordat enige ander religieuse inhoud aangebied is. Nadat religieonderrig-en-leer oor 'n tydperk aangebied is, is 'n tweede rondte van persepsieopnames gedoen. Resultate van hierdie navorsing het onomwonde bewys dat ontvangers van multireligieonderrig-en-leer geen religieuse verwarring ten opsigte van hulle eie religieuse agtergrond of van ander religieë ervaar nie. Primêre en sekondêre skole se leerders se hantering van eie religieuse en spirituele dimensies en begrippe was baie beter as wat aanvanklik verwag is en vrese en besware kon besweer word (Roux, 1993; 1994b; 1996b). Daar was egter 'n duidelike onderskeid tussen leerders wat uit 'n religieuse konteks kom waar aggressiewe waarhede van die religie (Küng, 1995) so aanvaar word dat daar geen ruimte vir ander standpunte ten opsigte van religieuse waarhede geduld word nie. Die paradigmaskuif van 'n monoreligie

na 'n multireligieonderrig-en-leerprogram kan inderdaad een van die moeilikste fasette van religie-onderwys wees (Roux, 1997). Om studente en onderwysers te aan te moedig om die *fenomeen* van 'n vreemde religie te ondersoek, kan tot 'n gevoel van ontnugtering lei (Roux & Steenkamp, 1995), veral as hierdie studente vanuit 'n monoreligieuse agtergrond of omgewing kom. Die bestudering en kennis van ander religieë, wat historiese feite in plaas van 'n persoonlike, religieuse lewensstyl en groei beklemtoon, kan deel van hierdie ontnugtering wees (Cole, 1988:97).

Hierdie navorsing was 'n uiters belangrike skakel vir beleidsbeplanners en kurrikulumontwerpers. Die resultate is ook gedeel met die *ontvangers* (leerders/studente) as die eerste skakel in die hermeneutiese raamwerk, sodat die pastorale rol van die dosent en navorser as *interpreteerder* van die teks of leerstof ook ondersoek kon word. Die leerders en studente het dus as medewerkers aan die ontwikkeling van 'n sosiaal konstruktiewe kurrikulum begin deelneem deur perseptuele eise aan die kurrikulum en praxis te stel.

Die aanbieder se interpretasie, interaksies en fasiliteringstrategieë

Kahlil Gibran, 'n Libanese skrywer, digter en kunstenaar, beskryf 'n goeie onderwyser soos volg:

The teacher who is indeed wise, does not bid you to enter the house of his wisdom, but rather leads you to the threshold of your mind.

Die *aanbieder* (student-onderwyser of onderwyser) se interpretasie van die teks binne hermeneutiese verband is 'n bepalende faktor in religieonderrig-en-leer. In hierdie verband is die aanbieder/onderwyser die eerste interpreteerder van die teks of inhoud. Soos reeds vermeld is die interpretasie van die leerstof in hermeneutiese verband nie noodwendig altyd die taal wat oorgedra word nie, maar ook die *aksie* en die interpretasie van die teks, inhoud of verbande sowel as die toepassing daarvan (aksie-hermeneutiek).

Die aanbieder van religieonderrig-en-leer in sosiaal konstruktivisme verg 'n professionele persoon wat diversiteit en inklusiwiteit binne die interpretasie van aksie-hermeneutiek moet kan verstaan. Die beginsel wat ter sprake is, is dat die professionele aanbieder van multireligie-onderrig-en-leerprogramme moet kan bydra tot die ontwikkeling van religieuse geletterdheid en lewensvaardighede by studente en leerders, waardeur respek en verdraagsaamheid op 'n natuurlike wyse kan ontwikkel en funksioneer. Moet akademië aanvaar dat

die miskenning van religieuse diversiteit binne skoolverband en die onderwysprofessie se weerstand teen die bydrae van [multi]religieonderrig-en-leer in die sosiale konstruksie van die breë gemeenskap gaan sorg dat verandering in skool-praxis 'n mite gaan bly? Myns insien kan religieonderrig-en-leer slegs 'n verskil maak indien aanbieders/onderwysers en kurrikulumbeplanners professioneel onderleg is in sosiaal konstruktiewe kurrikulumteorie en praxis. Ek wil argumenteer dat professionele onderwysers moet bewus raak van hulle eie religieusiteit, professionaliteit en posisie as 'n interne of 'n eksterne kenner van religieë.

Kuhn (2003:9) argumenteer dat die oorgang van een paradigma na 'n nuwe model nie 'n kumulatiewe proses is deur slegs die ou paradigma se moontlikhede te verleng nie. 'n Rekonstruksie van 'n nuwe paradigma is gebaseer op nuwe fundamentele teorieë en toepassings (Roux, 1999b). Kuhn argumenteer wel dat daar oorvleueling kan wees waar vorige probleemareas tussen die ou en nuwe paradigma of model oorbrug kan word. Hierdie sogenaamde oorvleueling van die ou bedeling van religieonderrig-en-leer en die nuwe beleid oor religie in die onderwys (DvO, 2003) het 'n direkte invloed op die wyse waarop die onderwyser of interpreteerder van die teks of inhoud die toepassings maak. Navorsing het bewys (Roux 1997; Ferguson & Roux, 2003a; 2003b; 2004; Roux, 2005b; Roux & Du Preez, 2006a) dat praktiserende onderwysers baie moeilik die nuwe kurrikulum en teorieë vertrou en steeds staat maak op 'n fundamentalistiese en konfessionele aanbieding en beskouing van religieonderrig-en-leer. Hierdie benadering ondermyn nie alleen die sosiale konstruksie van die skool-omgewing en die breë samelewing nie, maar het ook 'n direkte invloed op onderwysersopleiding aan tersiêre omgewings. Studente-onderwysers se tersiêre opleiding en praxis in skole verskil in so 'n mate dat daar na 'n nuwe benadering tot religieonderrig-en-leer gekyk sal moet word en nuwe kanale en moontlikhede in onderwys ondersoek moet word om religieuse geletterdheid by studente en praktiserende onderwysers te bevorder. Studente wat die proses van 'n paradigmaskuif gedurende hulle opleiding maak, word sonder meer deur die praktiserende onderwysprofessie gewantou ten opsigte van hulle kennis, vaardighede en praxis. Die geskoolde en professionele *interpreteerders* (onderwysstudente) van die teks wat die sosiaal konstruktiewe kurrikulumteorie en fasiliteringstrategieë toepas, word misken as *onervare* binne die bestaande onderwysprofessie.

Die professionele vaardighede van die interpreteerder en die skynbaar onwillige houding teenoor die nuwe paradigma bevraagteken die professionaliteit van

onderwysers in die praktyk. Onderrig en professionaliteit in monoreligie word dikwels ervaar as twee verskillende kante van dieselfde muntstuk. Die Beleidsdokument oor *Religie in Onderwys* (DvO, 2003) beskryf die tipe professionaliteit wat onderwysers moet handhaaf teenoor leerders van ander religieë en wêreldsieninge. Hierdie professionaliteit vra 'n onderwyser wat diversiteit respekteer en kundig in die vakgebied sal wees, waardeur religieë bestudeer word sonder enige proselitering van leerders. Navorsing het egter bewys dat onderwysers professionaliteit in multireligieonderrig-en-leerprogramme slegs as *objektief* of *neutraal* definieer. Vir sommige onderwysers van spesifieke religieë is [multi]-religie in kontras met die geloofsbasis van hulle eie religie (Kruger, 2003). Debatte in akademiese omgewings en die media oor die diskoerse van *neutraliteit* in die religie-onderwys versterk soms ook die argumente en teenkating van individue en religieuse instellings teen 'n inklusiewe benadering ten opsigte van religieonderrig-en-leer.

Kruger (2003) verduidelik die doel van religieuse professionaliteit van die onderwyser binne religie-onderwys en bevraagteken *neutraliteit* en *objektiwiteit* teenoor *relativisme*. Indien die relatiewiteit van waarhede nie erken word nie, kan religieë en waarde-oriënterings slegs in terme van 'n spesifieke kulturele konteks bestudeer word. Verder is hierdie miskenning van die relatiewiteit van waarhede nadelig vir enige dialoog, wat ook negatief is vir interpretasies van tekste of inhoud (hermeneutiek). Onderliggend hieraan is die epistemologie van die bestudering van religieë en die praktyk van religieonderrig-en-leer.

Indien onderwysers (praktisyns) hulle verantwoordelikhede belangrik ag ten opsigte van die interpretasie van die teks (kurrikuluminhoud) as 'n praktiese aksie, wat afhanklik is van hulle interpretasie en oordeel, sal hulle dienooreenkomstig ook hulle status in kurrikulumbenadering tot leerders en/of studente ernstig opneem. Leerders sal dan as leervennote en nie as leerobjekte nie beskou word. Dit beteken dat *leer* en nie *onderrig* nie die sentrale plek sal inneem. Die toegevoegde waarde om studente as *aktiewe deelnemers* in die konstruksie van leer in te sluit, beteken dat *leer* sinvol word.

'n Sosiaal konstruktiewe kurrikulumbenadering tot religieonderrig-en-leer

Soos reeds vermeld, is die sosiaal konstruktiewe kurrikulumbenadering tot religieonderrig-en-leer en die invloed van sosiale omgewings vir die ontwikkeling van kurrikulumteorieë en strategieë, 'n belangrike faktor. In-

trinsieke, religieuse kennis moet gerekonstrueer word om sodoende diversiteit en inklusiwiteit binne die kompleksiteit van die sosiale onderwysomgewing te probeer verstaan.

In die literatuur in religieonderrig-en-leer word die terme *multireligieus* en *interreligieus* op 'n ambivalente wyse gebruik (Weisse, 1996a; Weisse 1996b; Andree, Bakker & Schreiner, 1997; Chidester, Stonier & Tobler, 1999). Omar (in Weisse 1996b) argumenteer dat Ninian Smart (1989) se inventaris van die verskillende fenomene (verskynsels) van religieë interafhanklik van mekaar is en dus 'n multireligie-benadering vereis. Kennis oor religieë word fenomenologies, en nie subjektief nie, bemeester. Die term *multireligie* beskryf dus 'n program of benadering van onderrig en leer van verskillende religieë en wêreldsieninge. Hierdie benadering is fenomenologies, maar kan myns insiens ook reflekterend, beskrywend of interpretatief wees. Die religieuse ervarings van die studente/leerders vorm egter nie deel van hierdie benadering nie. Daar kan dus geargumenteer word dat die student/onderwyser steeds 'n eksterne posisie teenoor die *ander* religieuse kennis inneem.

'n *Interreligieuse* benadering tot religieonderrig-en-leer reflekteer 'n integrale betrokkenheid van die student se kennis, persepsies, ervarings en refleksies, wat deel van die dialoog en gesprekke moet vorm. Etnografiese navorsing in religieonderrig-en-leer het getoon dat die meerderheid onderwysstudente vanuit 'n mono-religieuse omgewing met 'n uiters beperkte kennis van ander religieë en kulture kom, wat interreligieuse gesprekke in religieonderrig-en-leer binne enige onderwysomgewing sal beïnvloed. Die vraag is egter watter fasiliteringstrategieë en kurrikulumbenaderinge hierdie beperkte kennis van die studente kan ondervang om hulle in staat te stel om interreligieuse dialoog te voer, religieuse geletterdheid te ontwikkel en hulle eie religieuse kennis te verbreed? Die dosent/onderwyser se fasiliteringstrategieë moet die integrering van die veranderlikes van die verskillende religieë of groepe duidelik in gedagte hou. Bakker stel dit dat kulture en religieë nie met mekaar in dialoog kan tree nie, maar slegs die individue wat aan die spesifieke tradisies en/of kulture behoort (Bakker in Chidester, Stonier & Tobler, 1999). Om bogenoemde probleem te ondervang is *intra-religieuse* gesprekke en dialoog geïmplementeer as 'n voorvereiste vir interreligieuse dialoog in die onderwysomgewing.

Kritiese pedagogiek behoort leerders/studente en onderwysers/dosente dus te bemagtig om nuwe omgewings te ontdek en aksies toe te pas. Paolo Freire (Grundy, 1987:101) stel drie beginsels waarop praxis in

aksie gestel kan word:

- Die leerders/studente moet aktiewe deelnemers in die leerprogram wees;
- Die leerervaring moet sin maak vir die leerders/studente en
- Die leerders/studente moet 'n kritiese fokus en ingesteldheid teenoor die leerstof hê.

Ten einde die studente aan hierdie Fakulteit met hulle verskillende agtergronde en persepsies te akkommodeer, is 'n *reflektiewe-dialogiese benadering*⁷ en *fenomenologie* as uitgangspunt tot religieonderrig-en-leer ontwikkel. Hierdie benadering ontsluit die inhoud vir die studente optimaal en poog om hulle nie as *kennis-oor-draers* nie, maar as *kennis-vertegenwoordigers* in die klas-kamers te laat funksioneer. Die inhoud van die kurrikulum kry betekenis, nie van die uitkomst wat bereik wil word nie, maar van die aanvangsinsette van die inhoud en die studente se refleksie op die verworwe kennis. Refleksie word aangemoedig ten opsigte van die eie interpretasie en gemeet aan die hermeneutiese beginsels van *aksie-hermeneutiek*. Dialoog as strategie word gebruik om vreemde konsepte wat in moeilike religieuse begrippe opgeneem is, te ondersoek en verder na te vors. Koherensie met die elemente van vreemde religieë word ondersoek en algemene eksistensiële vrae word gestel waarop die studente met selfvertroue behoort te kan antwoord. Oorvleuelende aksies, idees en waardes van die verskillende religieë word ondersoek en binne die sosiale konteks van die religie en religieuse gemeenskap geplaas. Hierdie benadering rig die studente om eers *fenomenologies* (feitelik) ander religieuse inhoud te bestudeer alvorens eie persepsies en interpretasies gemaak kan word. Vanuit 'n hermeneutiese perspektief maak die student, as interpreteerder van die inhoud, 'n *informeerde of ingeligte besluit* oor die inhoud en reflekteer op die *realiteite* van die religieuse inhoud. 'n Belangrike aspek van hierdie benadering is dat studente ook hulle eie religieë vanuit hierdie kurrikulumbenadering ondersoek en 'n religieuse geletterdheid ontwikkel wat hulle in staat stel om die sosiale konstruk te probeer verstaan. Die student moet dus ook in staat wees om nuwe situasies te ondersoek, te interpreteer, aan te pas en nuwe ervarings te verstaan. Die student word 'n aktiewe deelnemer van die leerproses (Ferguson & Roux, 2003a). Hierdie benadering het daartoe gelei dat die potensiaal om transformasie te bewerkstellig, in studente se denke rondom religieuse diversiteit, aangemoedig word in die atmosfeer van kritiese diskoerse en konfrontasies met alle fasette van religieuse diversiteit, insluitend konflik-areas en wanpersepsies.

Hierdie benadering onderskryf die hermeneutiese verwysingsraamwerk waarin religieonderrig-en-leer behoort te funksioneer.

'N TOEKOMSPERSPEKTIEF OP RELIGIEONDERRIG-EN-LEER BINNE SOSIAAL KONSTRUKTIVISME

Die groeiende bewustheid van diversiteit in religieuse omgewings en sekularisasie binne kulture in Europa, die Anglo-Saksiese wêreld en die ervaring in Suid-Afrika bring 'n nuwe dimensie van navorsing in religieonderrig-en-leer na vore. Die uitdagings wat nou begin kristalliseer is om die verpolitiserings van religieuse omgewings en tradisies binne die onderwys dringend aan te spreek en te ondersoek. Die vraag is deur watter medium religieonderrig-en-leer minder verpolitiseer, maar wel binne die sosiale konstruk, positief sal kan funksioneer. Die Handves van Menseregte (1948; 1996) en die onderskrywing daarvan deur baie lande verskaf 'n nuwe medium om religieuse diversiteit eers vanuit 'n menseregte-perspektief en -beginsels te benader en dan vanuit daardie perspektief religieuse diversiteit binne die onderwysomgewings te fasiliteer. Die groeiende invloed van sekularisasie op die breë sosiale omgewings en globalisering het ook 'n direkte invloed op religieonderrig-en-leer. Dit blyk dat sosiale omgewings meer sekulêr en humanisties raak. Terselfdertyd ontwikkel daar 'n groter bewuswording van aspekte van mense-regte wat daartoe lei dat religieuse en kulturele tradisies bevraagteken of beskerm word. Individuele regte en praktyke van religieë en tradisionele kultuurbeoefening word al hoe meer in akademiese debatte bespreek (Gearson, 2002). Die polarisering van hierdie twee omgewings kan myns insiens ondervang word deur 'n daadwerklike poging om *religieuse geletterdheid* en *menseregtegeletterdheid* as belangrike komponente in religieonderrig-en-leer te vestig (Roux, Du Preez & Ferguson, 2007).

Die groeiende sekulêre denke en globalisering bevraagteken myns insiens ook die relevansie van religieonderrig-en-leer in onderwysersopleiding. Internasionale debatte oor die relevansie van religieonderrig-en-leer binne die sosiale konstruk plaas menseregte direk in die konteks van religieuse en kulturele diversiteit. Die kontekstualisering en verpolitisering van religieë as ge-

volg van wêreldgebeure raak kernvraagstukke oor menseregte en open nuwe navorsingsterreine. Kollegas en studente van verskeie Universiteite in Suid-Afrika neem tans deel aan 'n internasionale navorsingsprojek en forum waar religieuse, kulturele en menseregte-geletterdheid (Roux, Smith, Ferguson, Small, Du Preez & Jarvis, 2005; 2006) binne onderwysverband 'n nuwe dimensie verteenwoordig. 'n Verdere aspek is die groeiende getal nie-religieuse studente en leerders in onderwysomgewings, wat 'n kritiese herbesinning en sekulêre begrip van spiritualiteit binne die diverse sosiale en ekonomiese omgewings hier en internasionaal afdwing. Aan die een kant kan die groeiende aantal nie-religieuse leerders nie vervreem word ter wille van die begrip van religieuse diversiteit en inklusiwiteit nie; aan die ander kant moet die basiese regte van assosiasie en kulturele en religieuse vryheid van individue en groepe ook bewaar en ondersteun word. Hierdie ambivalensie is 'n uitdaging en 'n bewusmaking om individuele regte ten alle koste te beskerm. Onderwysomgewings word gedwing om tot hierdie debatte van mense- en religieuse regte in religieonderrig-en-leer toe te tree en daaroor na te vors sodat dialoog en diskoerse tussen wêreldmeninge, religieë en kulture bevorder kan word.

SLOTOPMERKINGS

Wanneer mediaberigte en video-opnames op televisiekanale die brutaliteit van mense teenoor mekaar in ons huise vertoon, en berigte van religieuse fundamentalisme, van watter kant ook al, ons nuusberigte oorskadu, kom 'n dringende opvoedkundige vraag na vore: Indien alle leerders wêreldwyd in onderwys die geleentheid sou gehad het om basiese inligting en kennis van ander religieë en wêreldsieninge te ontvang en menseregtewaardes te verstaan, sou onregverdige en onverantwoordbare optredes nog steeds geseëvier het? Ek is daarvan oortuig dat ten spyte van religieë se aggressiewe waarheidsaansprake, religieonderrig-en-leer binne 'n sosiaal konstruktiewe kurrikulum, gebaseer op aksie-hermeneutiese beginsels en menseregtewaardes, respek vir diversiteit sal en kan bevorder.

*Unity does not exclude diversity
without diversity
there can be no true and complete unity*

BIBLIOGRAFIE

- Andree, T, Bakker, C & Schreiner, P (reds.) 1997. *Crossing Boundaries - Contributions to interreligious and intercultural education*. Münster: Comenius Instituut.
- Chidester, D, Stonier, J & Tobler, J (reds.) 1999. *Diversity as ethos: Challenges for interreligious and intercultural education*. Kaapstad: ICRSA.
- Cole, WO 1988. *Religion in a Multi-Faith School*. Londen: Hulton Educational Publishers.
- Cornbleth, C 1990. *Curriculum in Context*. Londen: Falmer Press.
- Cornille, C 2005. Conditions for the possibility of interreligious dialogue. *How to conquer the barriers to intercultural dialogue: Christianity, Islam and Judaism*, 25-42. (Reds.) C Timmerman & B Segaert. Brussels: P.I.E.-Peter Lang.
- Domosh, M 2005. An uneasy alliance? Tracing the relationship between cultural feminist geographics. *Social Geography*, (1):37-41.
- Du Preez, P 2005. *Facilitating human rights values across an Outcomes-based and Waldorf Education Curricula*. Ongepubliseerde MEd-tesis. Universiteit Stellenbosch.
- Du Preez, P 2006. *Dialogue, Human Rights Values and Understanding Diverse religions and belief systems*. Referaat gelewer by kongres *InterReligious Education and Dialogue (IRED)*, CHH Leeuwarden, Nederland, 27-29 Julie.
- Ferguson, R & Roux, CD 2003a. Possibilities for mediation in the context of teaching and learning about religion. *South African Journal for Education*, 23(4):292-296.
- Ferguson, R & Roux, CD 2003b. Teachers participation in facilitating beliefs and values in Life orientation programmes. *South African Journal for Education*, 23(4):273-275.
- Ferguson, R & Roux, CD 2004. Teaching and learning about religions in schools: responses from a participation action research project. *Journal for the Study of Religion*, 17(2):5-23.
- Freire, P 1994. *Pedagogy of the Oppressed*. Vertaal deur M Bergman Ramos. New York: Continuum.
- Gadamer, H-G 1975. *Truth and Method*. Londen: Sheed & Ward.
- Gearson, L 2002. *Human Rights and Religion*. Brighton: Sussex Academic Press.
- Gergen, M & Gergen, KJ 2003. *Social Construction: A Reader*. Londen: Sage Publications.
- Giroux, HA 1983. *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Londen: Heinemann.
- Grundy, S 1987. *Curriculum: product or praxis?* Bristol: Falmer Press.
- Hull, J 2000. Religionism and Religious Education. *Education, Cultural and Values: Spiritual and Religious Education*. (Reds.) L Mall, C Modgil & S Modgil. (5):75-85.
- Jackson, R 1997. *Religious Education: an interpretive approach*. Londen: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R 1999. The Inter-relatedness of Subject, Pedagogy and Research Approaches: Theology, Religious Studies and Religious Education in England and Wales. *Diversity as Ethos: Challenges for Interreligious and Intercultural Education*, 84-101. (Reds.) D Chidester, J Stonier, & J Tobler. Kaapstad: Institute for Comparative Religion in Southern Africa.
- Jonker, L 2006. From Multiculturality to Interculturality: Can Intercultural Biblical hermeneutics be of any assistance? *Scriptura (International Journal of Bible Religion and Theology in South Africa)*, 1(91):19-28.
- Keats, J 2006. *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Council of Europe (CDED). Strasbourg: Strasbourg Cedex.
- Kruger, JS 2003. The New Policy on Religion in Education: Theoretical Points of Departure and Context. *Religio: Journal for Religious Studies*. (1):4-10.
- Kuhn, TS 2003. *On Scientific paradigms in Social Construction: A Reader*. (Reds.) M Gergen & KJ Gergen. Londen: Sage Publications.
- Küng, H 1995. A Global Ethnic and Education, *British Journal of Religious Education*, 18(1):6-21.
- Lombaerts, H & Pollefeyt, D 2004. *Hermeneutics and Religious Education*. Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium. Leuven: Leuven University Press.
- Lundin, R, Thiselton, AC & Walhout, C 1985. *The Responsibility of Hermeneutics*. Exeter: The Paternoster Press.
- McCutcheon, RT 1999. *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion*. Londen: Cassell.
- Milot, M 2006. The religious dimension in intercultural education. *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. (Red.) J Keats. Council of Europe (CDED). Strasbourg: Strasbourg Cedex.
- Moon, JA 1999. *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Londen: Kogan Page.
- Patton, MQ 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Londen: Sage Publications.

- Roebben, B 2004. Modern Narrative Identities and Bible: Notes on a Subversive Concept of Religious Education. *Hermeneutics and Religious Education*. (Reds.) H Lombaerts & D Pollefeyt. (Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium) Leuven: Leuven University Press.
- Roux, CD 1989. *Woorbediening aan die kind: 'n Hermeneutiese verantwoording*. Ongepubliseerde DPhil-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.
- Roux, CD 1993. *The development of innovative didactics in Religious Studies in the primary school*. Navorsingsverslag, Universiteit Stellenbosch, 26 pp.
- Roux, CD 1994a. Teaching the Bible to little children. *Scriptura (International Journal of Bible, Religion and Theology in Southern Africa)*, (49):10-23.
- Roux, CD 1994b. *The development and evaluation of multireligious content for pupils in the secondary school*. Navorsingsverslag, Universiteit Stellenbosch, 20 pp.
- Roux, CD 1996a. Paradigm Shift – Christian student-teachers in a multireligious education programme. *Religious Education (Suid-Afrikaanse Uitgawe)*, 54(2): 7-10.
- Roux, CD 1996b. *Multireligious education in schools for children with special educational needs*. Navorsingsverslag, Universiteit Stellenbosch, 25 pp.
- Roux, CD 1997. *Redefining of the role of religious education teachers in a multicultural and multireligious school environment*. RGN-navorsingsverslag, 66 pp. (Werkswinkelbylae 100 pp.)
- Roux, CD 1999a. Facilitating religion in Life Orientation programmes: Challenges for a developing multicultural society. *Journal for the Study of Religion*, 12(1 & 2):113-122.
- Roux, CD 1999b. Paradigm shift in teaching religion. *Religion and politics in South Africa – From Apartheid to Democracy*. (Reds.) A Tayob & W Weisse. Münster: Waxmann. pp. 99-110.
- Roux, CD 2001. Religion in Education in South Africa: Myth or reality? *Panorama (International Journal of Comparative Religious Education and Values)*, 13(1):17-26.
- Roux, CD 2004. Religion and peace: the role of religious education and values *Panorama (International Journal of Comparative Religious Education and Values)*, 16(Winter/Summer):71-84.
- Roux, CD 2005a. *Africanisation of the curriculum: an inclusive approach*. Referaat gelewer by die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Navorsing en Ontwikkeling in Hoër Onderwys (SAARDHE) Universiteit van oos-Kwa-Zulu-Natal, Durban, (Junie).
- Roux, CD 2005b. Religion in education: perceptions and practices. *Scriptura (International Journal for Bible, Religion and Theology in Southern Africa)*, (89):293-306.
- Roux, CD 2006a. Children's Spirituality in Social Context: A South African Example. *The International Journal of Children's Spirituality*, 11(1):151-163.
- Roux, CD 2006b. *Outline of the cultural and religious context of contemporary developments in the African world*. Plenary paper read at InterReligious Education and Dialogue (IRED), CHH Leeuwarden, Netherlands, 27-29 Julie.
- Roux, CD 2006c. Innovative facilitation strategies for Religion Education in *International Handbook on religious moral and spiritual dimensions of education*. (Reds.) M de Souza et al. Dordrecht, Nederland: Springer.
- Roux, CD 2007a. Reflective journaling in understanding religious diversity and human rights values. *Panorama (International Journal of Comparative Religious Education and Values)*, (in druk).
- Roux, CD 2007b. Collaboration in teacher education through research in multicultural education. *South African Journal for Higher Education*, (in druk).
- Roux, CD 2007c. Interreligious Learning: Teachers' Abilities and Didactic Challenges, *Interreligious Learning* (Red.) D. Pollefeyt. (Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium) Leuven, Peeters, (in druk).
- Roux, CD & Du Preez, P 2005. Religion in education: an emotive research domain. *Scriptura (International Journal for Bible, Religion and Theology in Southern Africa)*, (89):273-282.
- Roux, CD & Du Preez, P 2006a. Clarifying students' perceptions of different belief systems and values: Prerequisite for effective educational praxis. *South African Journal for Higher Education*, 30(2):514-531.
- Roux, CD & Du Preez, P 2006b. *Social Construct Perspective on an inclusive (South) Africanised Curriculum in Teacher Education*, (voorgelê vir publikasie).
- Roux, CD, Du Preez, P, Ferguson, R 2007. Understanding religious education through human rights values in a world of difference. *Religious Education in a World of Difference*. (Reds.) S Miedema & W Meijer. Münster/Berlin/New York/München: Waxmann, (aanvaar vir publikasie).
- Roux, CD, Smith, J, Ferguson, R, Small, R, Du Preez, P & Jarvis, J 2005. Understanding human rights through different belief systems: intercultural and interreligious dialogue. Navorsingsverslag: *South African Netherlands Project on Alternative Developments (SANPAD)*, 25 pp.

- Roux, CD, Smith, J, Ferguson, R, Small, R, Du Preez, P & Jarvis, J 2006. Understanding human rights through different belief systems: intercultural and interreligious dialogue. Navorsingsverslag: *South African Netherlands Project on Alternative Developments (SANPAD)*, 45 pp.
- Roux, CD & Steenkamp, D 1995. A curriculum proposal for the school subject Religious Studies. *Scriptura (International Journal for Bible, Religion and Theology in Southern Africa)*, 53(2):73-95.
- Smart, N 1971. *The religious experience of mankind*. Glasgow: Collins.
- Smart, N 1989. *The World Religions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tayob, A & Weisse, W (reds.) 1999. *Religion and politics in South Africa – From Apartheid to Democracy*. Münster: Waxmann.
- Thatcher, A (red.) 1999. *Spirituality and the Curriculum*. Londen: Cassell.
- Warnke, G 1987. *Gadamer: Hermeneutics, Tradition and Reason*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Weisse, W (red.) 1996a. *Vom Monolog zum Dialog: Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik*. Münster: Waxmann.
- Weisse, W (red.) 1996b. *Interreligious and intercultural education: methodologies, conceptions and pilot projects in South Africa, Namibia, Great Britain, the Netherlands and Germany*. Münster: Comenius Instituut.
- 1996 *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika*.
- 1996 *Wet op Menseregte: Hoofstuk 2 Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika*.
- Departement van Onderwys, 2001. *Manifesto on Values, Education and Democracy*. Pretoria: Staatsdrukker. (Julie)
- Departement van Onderwys, 2003. *National Policy on Religion and Education*. Pretoria: Staatsdrukker. (September)
- Universal Declaration of Human Rights (1948)* The Office of the High Commissioner for Human Rights. Afgelaai op 1 Desember 2004 van die Wêreldwye Web: [<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/eng.htm>]

DOKUMENTE

VOETNOTAS

- ¹ Praxis is die kritiese aksies en besluite deur verantwoordelike individue op die interpretasie van 'n spesifieke situasie.
- ² Intrareligieus verwys na gesprekke en dialoog tussen groepe/denominasies van dieselfde religieuse tradisie.
- ³ Interreligieus verwys na gesprekke en dialoog tussen verskillende religieë.
- ⁴ Dialoog is nie kommunikasie of gesprek nie, maar die soeke na die betekenisse en die ontbloting van kennis. Dialoog (Grieks dia = deur en logos = woord) beteken dat die woord die medium is waardeur die betekenis of oplossing vir die daad, geleentheid, probleem of enige aksie gevind word.
- ⁵ Dekonstruering is 'n belangrike tussenproses wanneer konstruering en rekonstruering van gedagtes plaasvind. Verder kan dekonstruksie ook 'n verbinding tussen hermeneutiek en sosiale konstruk wees, aangesien dekonstruksie met die filosofie van betekenis handel en oor die wyses waarop betekenis gekonstrueer en deur lesers (interpreteerders) van skrywers se tekste begryp word.
- ⁶ 'n Interne kenner is 'n persoon wat navorsing onderneem in 'n bekende religieuse omgewing en religieuse gemeenskap en moontlik dieselfde religie beoefen. 'n Eksterne kenner is 'n persoon wat navorsing doen in 'n religieuse omgewing waaraan sy/hy nie behoort nie.
- ⁷ Hierdie term is in Engels beskryf as 'n "Reflective dialogical approach with phenomenological notions, towards gaining knowledge on religions other than 'their' own" (Roux 2006c; 2007c – in druk).